



Collégialité contrainte et coopération dans l'enseignement primaire : le cas du dispositif “ Plus de maîtres que de classes ”

Eric Maleyrot

► To cite this version:

Eric Maleyrot. Collégialité contrainte et coopération dans l'enseignement primaire : le cas du dispositif “ Plus de maîtres que de classes ”. La Biennale internationale de l'Education, de la Formation et des Pratiques professionnelles 2015, Le CNAM, Jun 2015, Paris, France. hal-01187888

HAL Id: hal-01187888

<https://hal.science/hal-01187888>

Submitted on 29 Aug 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Collégialité contrainte et coopération dans l'enseignement primaire : le cas du dispositif « Plus de maîtres que de classes »

Eric Maleyrot – Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), Université de Nantes

Résumé :

Le métier de professeur des écoles reste associé à des conditions de travail particulières : un maître attaché à une seule classe, responsable de la progression d'un groupe d'élèves pour une année. L'introduction à la rentrée 2013 dans certaines écoles du dispositif « Plus de maîtres que de classes » modifie ces conditions de travail vers plus de collégialité. En s'appuyant sur les concepts de collégialité contrainte (Hargreaves & Dawe, 1990) et de culture d'établissement (Gather Thurler, 1994) et par une étude ethnographique sur quatre écoles primaires de la région des Pays de la Loire, notre communication cherche à montrer les effets de la mise en place d'un maître supplémentaire dans les écoles sur le travail en coopération des enseignants.

Mots clés :

Dispositif, collégialité contrainte, culture d'établissement, école primaire, coopération.

Abstract:

The job of the French primary school teacher remains associated with specific working conditions: a teacher attached to one classroom, responsible for the progress of one pupils' group on a school year. In September 2013 the introduction of the institutional arrangement "Plus de maîtres que de classes" in some schools modifies these working conditions to more contrived collegiality. Based on the concepts of contrived collegiality (Hargreaves & Dawe, 1990) and school culture (Gather Thurler, 1994) and an ethnographic study in four primary schools in the Pays de la Loire region, this communication aims to show the effects of one supplementary teacher's introduction on the teaching staff's cooperative work.

Key words:

Institutional arrangement, Contrived collegiality, School culture, Primary school, Cooperation.

Introduction

En France, le métier de professeur des écoles reste associé à des conditions de travail particulières : un maître attaché à une seule classe, responsable de la progression d'un groupe d'élèves pour une année. Dans le cadre de la Refondation de l'école, l'introduction à la rentrée 2013 dans certaines écoles du dispositif « Plus de maîtres que de classes » vient modifier ces conditions de travail vers plus de collégialité.

En quoi consiste ce nouveau dispositif ? Les textes institutionnels¹ le définissant indiquent qu'il s'agit de l'affectation dans une école d'un maître supplémentaire. Celui-ci fait partie de

¹Circulaire 2012-201 relative au Dispositif « plus de maîtres que de classes » missions, organisation du service et accompagnement des maîtres du 18 décembre 2012 et document de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire « 10 repères pour la mise en œuvre du dispositif "plus de maîtres que de classes" » de juin 2013.

l'équipe des maîtres, il n'a pas de mission de coordination, il a une mission d'appui de ses collègues dans les classes. Deux objectifs sont ainsi visés. D'une part, le dispositif doit permettre de mieux répondre aux difficultés rencontrées par les élèves et les aider à effectuer leurs apprentissages fondamentaux pour les conduire à la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. D'autre part, il doit favoriser la mise en oeuvre de nouvelles organisations pédagogiques, en priorité au sein même de la classe, pour prévenir la difficulté scolaire.

En outre, les textes précisent que c'est l'équipe des maîtres de l'école qui est garante de l'efficacité du dispositif. Elle est responsable de la cohérence des diverses formes d'interventions pédagogiques et des modalités choisies notamment par la co-intervention dans la classe avec le maître titulaire, par la prise en charge de groupes d'élèves en fonction de leurs besoins ou des modes d'organisation pédagogique en cohérence avec l'esprit des cycles. Tous ces éléments marquent clairement une injonction à collaborer et à coopérer. Cette communication propose d'interroger les effets de l'affectation d'un maître supplémentaire dans les écoles sur le travail en coopération des équipes enseignantes. Pour ce faire, le cadre conceptuel et la démarche méthodologique seront d'abord présentés. Ensuite les résultats d'une recherche empirique menée dans quatre écoles primaires seront exposés. Enfin le texte mettra en discussion les résultats obtenus avec la thématique de la coopération.

Cadrage conceptuel

Deux volets constituent le cadrage théorique de cette étude. Le premier s'attache à éclairer le degré d'intensité de la coopération en distinguant le terme de coopération avec d'autres qui lui sont proches. Le second s'intéresse à la culture d'établissement notamment aux modes dominants de relations professionnelles entre enseignants au sein des écoles qui influencent la réception de l'injonction au travail en équipe imposé dans le dispositif « plus de maîtres que de classes »².

De l'intensité de la coopération

Partant des verbes coordonner, collaborer, coopérer (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif, 2007), trois modalités de « travail partagé » selon un degré croissant d'intensité peuvent être distinguées.

La coordination du travail dans le champ scolaire repose sur une série de prescriptions d'ordre administratif et hiérarchique. Ici, la circulaire sur le dispositif ordonne un agencement des actions de chaque enseignant (maître supplémentaire et enseignants dans les classes) afin d'atteindre les deux objectifs visés. En outre, elle commande une adaptation réciproque des enseignants aux actions des uns et des autres par l'injonction d'un travail en équipe. On assiste clairement à une situation de *collégialité contrainte* (*contrived collegiality*) pour reprendre le terme de A. Hargreaves et R. Dawe (1990). En effet, la collégialité contrainte se caractérise par des procédures formelles, bureaucratiques et structurelles, dont le but consiste à amener les enseignants à accorder d'avantage d'attention à la planification et à l'exécution concertée.

La collaboration se caractérise par l'interdépendance engendrée par le partage d'un espace et d'un temps de travail comme par le partage de ressources (Marcel et al., 2007, p. 10) mais également par la responsabilité partagée (Portelance et al., 2014 citant Little, 1990). Autrement dit « *la collaboration est présente chaque fois que plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif et d'un projet commun* » (Marcel et al., p.10). Certains auteurs vont même plus loin dans la définition et indiquent : « *Lorsqu'il y a collaboration au travail, chacun réalise entièrement les tâches nécessaires à l'atteinte des*

²Dans la suite du texte, le terme de « dispositif » réfèrera au dispositif « plus de maîtres que de classes ».

objectifs » (Portelance et al., 2014, p. 213, citant Cook et Friend, 1991).

La collaboration s'inscrit dans un environnement structuré, ici l'école. Elle consiste en une forme de coordination des tâches qui repose à la fois sur la communication entre les acteurs concernés et sur un travail concerté. Pour une « *collaboration authentique* » (Hargreaves cité par Marcel et al., p.69) cette communication est composée par deux aspects indissociables. Un premier aspect porte sur une forme de communication relationnelle. Elle réfère à un engagement volontaire, au travers d'interactions marquées de confiance et de respect, dans un climat de dialogue et d'échanges entre les interlocuteurs. Le second aspect s'attache à une communication fonctionnelle « *en particulier à la circulation de l'information au sein du collectif, à l'ajustement mutuel entre les enseignants, à la socialisation des processus interprétatifs, à l'articulation des actions projetées, à leur planification, voire à l'élaboration d'un référentiel opératif commun* » (Marcel et al., p. 10).

Quant à la **coopération**, elle désigne la mutualisation du travail entre enseignants. Cependant la compréhension de la coopération diffère. Selon certains auteurs (Marcel et al., 2007) la coopération constitue la forme de travail collectif la plus accomplie. Elle se caractérise par l'ajustement des activités en situation où le geste professionnel partagé prolonge ainsi le verbe professionnel échangé dans la collaboration. Les acteurs opèrent alors ensemble et partagent leur espace de travail.

En revanche pour d'autres chercheurs, la coopération est moins exigeante que la collaboration. En effet, « *dans une situation de coopération, les tâches sont réparties et chaque personne est responsable d'une partie de la tâche globale* » (Portelance et al., 2014, p.213, citant McEwan, 1997 ; Ofstedal et Dahlberg, 2009).

Par l'implantation du dispositif dans les écoles, les équipes enseignantes sont soumises à une forme de « collégialité contrainte ». Cependant, cette injonction court le risque de ne pas atteindre ses objectifs si elle ignore les manières dont le travail d'équipe est organisé (ou non) dans les écoles. C'est pourquoi il apparaît pertinent de regarder comment fonctionnent les équipes enseignantes et d'accorder une attention particulière à leur culture d'établissement.

De la culture d'établissement

La culture d'établissement peut être « *conçue comme le dénominateur commun des habitus individuels, comme la manière standard dont les membres du groupe réagissent aux événements, les interprètent et les évaluent, ou dont ils font face aux problèmes posés ou pensent et mettent en oeuvre le changement.* » (Gather Thurler, 1994, p.22). Cette culture professionnelle est faite des attitudes, valeurs, croyances, présupposés et manières de faire à l'intérieur d'un établissement par un groupe d'enseignants. « *C'est la somme de ce que les enseignants pensent, disent et font de façon "standard", en tant que membres de la communauté concernée.* » (Ibid., p. 23)

La culture d'un établissement spécifie ainsi un mode dominant de relations professionnelles entre enseignants. Selon le mode de relations au sein des écoles, l'injonction de changement inscrit dans la circulaire du dispositif sera d'autant mieux acceptée qu'elle entre en harmonie avec les valeurs et les représentations dominantes des enseignants. Partant des travaux de Gather Thurler (1994), quatre modes de relations professionnelles entre enseignants peuvent être typés :

L'individualisme est associé à une culture « anomique » c'est-à-dire à une absence de loi ou d'organisation. En réunion des maîtres, les théories de l'apprentissage, les projets à long terme, les discussions sur les objectifs et les méthodes sont absents des échanges ou en restent, pour la préservation de chacun, à des généralités. L'absence de consensus apparaît au moment où il faut décider du groupement des élèves, de la répartition du travail, de l'emploi du temps, de l'évaluation des élèves, etc. La direction se retranche derrière les règles bureaucratiques et hiérarchiques sans gérer les conflits, ni favoriser des décisions communes.

La balkanisation est caractérisée par l'association étroite des enseignants à certains de leurs collègues. C'est la complicité entre maîtres confrontés aux mêmes problèmes, voire la loyauté de chacun au groupe de collègues avec lesquels il travaille le plus et dont il se sent le plus proche qui est priorisé plutôt que la cohérence d'un cycle ou d'un degré au suivant. On peut alors parler de travail collaboratif « affinitaire » (Barrère, 2011). Compétition, conflits, voire jalousie, peuvent marquer des rivalités entre des groupes d'enseignants. L'existence de ces groupes renforce des différences en matière de théorie de l'apprentissage, de pratiques ou de styles d'enseignement, rendant difficile les décisions associant la totalité des enseignants. Des projets « mosaïques » se réalisent dans le cadre d'une direction qui laisse faire les enseignants sans assumer un véritable leadership.

La « grande famille » représente un mode relationnel dans lequel les enseignants sont parvenus à une forme de « paix sociale » basée sur une forme de « soupçon de qualité » garantissant le respect et la reconnaissance d'autrui. L'accent est mis sur le climat agréable, le bien-être et l'entraide entre les membres, les conflits sont évités. L'intimité et l'entre soi sont valorisés, l'équipe se montre très soudée envers l'extérieur. Les enseignants n'échangent pas beaucoup sur leur travail. La réflexion sur des problèmes pédagogiques et didactiques est minimisée, les solutions pragmatiques sont préférées. Le directeur adopte un rôle protecteur, calmant les conflits internes et défendant l'école vis-à-vis de l'extérieur.

La culture de coopération et d'interdépendance se caractérise par la confiance, l'appréciation ouverte des uns et des autres, le soutien mutuel, le partage et la discussion d'idées et de ressources. L'échec et l'insécurité ne sont pas niés mais partagés et discutés, le désaccord est encouragé dans certaines limites. Les enseignants se sentent investis d'une mission commune. Engagés dans un processus de résolution de problèmes pédagogiques et didactiques, ils trouvent importants l'accord sur les valeurs éducatives, la cohérence entre les objectifs et les pratiques dans l'école, le contrôle permanent par rapport à la faisabilité des objectifs visés. La figure du directeur est centrale, construite à travers une gestion efficace.

Au terme de la présentation de ce cadre théorique, deux objectifs sont visés dans cette communication.

Le premier cherche à dégager les diverses formes de collaboration scolaire en fonction des cultures d'établissement. On peut faire l'hypothèse que le mode dominant de relations facilite ou fait obstacle aux objectifs visés dans le dispositif. Cependant, l'hypothèse d'une collaboration authentique se vérifie-t-elle dans les écoles où la culture de coopération et d'interdépendance est implantée ? Dans les autres écoles, le dispositif provoque-t-il un renforcement du travail collaboratif « affinitaire » ? Des formes de résistance à la collaboration émergent-elles ?

Le second objectif vise à mettre en évidence les manifestations de coopération développées au sein des écoles. On émet ici l'hypothèse d'une coopération intégrée dans les écoles où la co-intervention est fréquente, *a contrario* d'une coopération davantage forcée se matérialisant par une répartition des tâches dans les autres écoles.

Méthodologie

Cette étude repose sur une démarche anthropo-sociologique (Paillé & Mucchielli, 2012) portant sur quatre écoles primaires dans la région des Pays de la Loire concernées par l'implantation d'un dispositif à la rentrée 2013.

Les deux premières écoles sont des écoles rurales, les deux dernières des écoles urbaines :

- L'école des Champs³ est une école de 6 classes de la Toute Petite Section de maternelle jusqu'au niveau CM2 dans laquelle le maître supplémentaire (MS) est l'enseignant le plus ancien de l'école ;
- L'école des Bois comporte 8 classes de la Toute Petite Section de maternelle jusqu'au CM2 et une classe spécialisée (CLIS⁴). La moitié de l'équipe est formée de nouvelles enseignantes arrivant sur l'école dont le MS ;
- L'école du Boulevard compte 7 classes élémentaires. Choisi par l'équipe enseignante, le MS a une ancienneté d'un an dans l'école ;
- L'école de la Cité compte 10 classes élémentaires. Le dispositif vient remplacer un dispositif « CP renforcé » en place depuis plusieurs années dans l'école. Le MS est donc l'enseignante qui opérait sur le précédent dispositif, elle travaille à mi-temps sur l'école.

Dans le cadre de cette communication, deux types de données empiriques sont utilisés. Des notes du chercheur prises dans chacune des écoles lors de l'observation en extériorité⁵ de plusieurs réunions de régulation sur la mise en place et le fonctionnement du dispositif entre les équipes enseignantes et leur équipe de circonscription. Ces notes ont relevé les interactions orales et non verbales, les tensions et désaccords perceptibles entre les enseignants, leurs habitudes de travail collectif, les changements apportés dans leurs pratiques mais également leurs sentiments par rapport à la mise en place d'un MS dans l'école. Le second type de données est constitué des emplois du temps hebdomadaires de chaque MS indiquant leurs diverses activités dans la seconde partie l'année scolaire, une fois la période de rodage terminée.

L'étude des emplois du temps s'est attachée à distinguer les formes d'actions du MS (co-intervention, dédoublement de classe et autres regroupements des élèves) et leur fréquence dans les classes. Elle a également répertorié les domaines d'apprentissage et les classes de l'école dans lesquelles le MS intervient. L'examen empirique des notes prises en réunions s'est intéressé au rapport au travail en équipe et sa reconnaissance interne dans l'école. Il s'est focalisé sur quatre points. 1) l'organisation des temps de concertation entre enseignants ; 2) l'action du/de la directeur/rice d'école au sein de ce dispositif ; 3) les relations entre les enseignants ; 4) leur perception du MS tant de sa personnalité que de son action ou de sa mission.

L'analyse croisée des deux types de données dégage ce que l'introduction du dispositif incarné par le MS produit comme effets sur l'organisation fonctionnelle du travail des enseignants et, plus profondément, à travers les perturbations, tensions et bénéfices exprimés, sur le sens donné par chaque équipe enseignante au travail en collectif. La mise en lumière de ces effets permet de formaliser des registres de collaboration et des manifestations de coopération.

Quand la collégialité contrainte rencontre la culture d'établissement

Les effets de la mise en place d'un MS sur le travail en coopération des équipes enseignantes sont présentés successivement pour chacune des quatre écoles.

³Les noms des écoles ne sont pas ceux qu'elles portent mais des noms attribués par le chercheur afin de garder l'anonymat des écoles.

⁴ CLIS : Classe d'inclusion scolaire, elle accueille des enfants reconnus comme ayant un handicap scolaire.

⁵Le chercheur s'est contenté de d'observer et d'écouter les acteurs. Cette manière d'opérer se distingue de l'observation participante dans laquelle le chercheur participe de manière plus ou moins active aux actions et débats des acteurs sur le terrain.

Une culture de coopération renforcée à l'école des Champs

L'emploi du temps du MS montre que celui-ci agit les trois quarts du temps en co-intervention dans toutes les classes de l'école. En maternelle son action porte sur l'appropriation du langage, la compréhension, la catégorisation et la découverte de l'écrit. En élémentaire, il enseigne dans les domaines de la compréhension en lecture, du vocabulaire, de la résolution de problèmes et de la géométrie. Moins d'un quart de son temps est consacré à la prise en charge de groupes d'élèves à l'extérieur des classes pour des projets collectifs tels que l'écriture du magazine numérique de l'école, des ateliers décroisonnés ou des ateliers de besoin au cycle 2.

Lors des réunions de régulation, les enseignants expriment clairement une culture de coopération et d'interdépendance. La mise en place du dispositif a provoqué des échanges plus soutenus et « *donnent à penser à plus de cohérence d'école* », « *à se pencher davantage sur les pratiques* ». Les concertations amènent à « *une vision globale des apprentissages* » et ces échanges apportent « *une émulation dans l'équipe* ». Les préoccupations sur l'optimisation de l'emploi du MS dans les classes et la recherche d'outils communs révèlent un projet commun orienté vers la plus value du dispositif dans l'école. Toute l'équipe reconnaît l'action positive du MS complémentaire au leadership du directeur. Ce dernier favorise le diagnostic partagé, traduit avec le MS les actions individuelles ou collectives dans le sens des objectifs du dispositif.

De l'individualisme à la balkanisation à l'école des Bois

Les actions du MS se déroulent dans les classes de GS jusqu'au CM2 et même avec la CLIS essentiellement sous forme d'ateliers (blog de l'école ou théâtre) ou de décroisonnement de classe (cours d'anglais en CE). Moins d'un cinquième du temps du MS est consacré à la co-intervention dans les domaines de l'étude des sons et des mathématiques au CP et de la grammaire en CM. 5 semaines sur l'année, une par période de classe, sont bloquées pour des projets thématiques concernant toute l'école, le MS en est le chef de projet.

Malgré le sentiment d'une multiplication des réunions, une absence d'organisation apparaît avec une incapacité à poser des temps institutionnels de concertation pour la marche du dispositif. Une difficulté de communication entre le MS et certains enseignants est exprimée. Un certain individualisme perdure, chaque enseignant préserve l'espace de sa classe et défend ses propres projets. L'absence de consensus apparaît à plusieurs moments : le choix des projets de classe donnant lieu à subventions financières n'est pas discuté, des projets pédagogiques sont montés en excluant le MS, les 5 projets impulsés par le MS provoquent parfois le refus de certains collègues. Une balkanisation se dessine avec un travail collaboratif affinitaire entre le MS et une des nouvelles enseignantes tandis que les anciennes, dont la directrice, critiquent le manque d'intégration du MS à l'équipe ou, au contraire, son attitude d'ingérence. Néanmoins toutes reconnaissent avec l'IEN⁶ le travail du MS qui a réussi à restaurer l'image de l'école vis-à-vis de l'extérieur.

Une grande famille coopérative à l'école du Boulevard

Avec l'appui des enseignants, le directeur a demandé à bénéficier du dispositif pour soutenir l'équipe face à un public hétérogène d'élèves, de parents « pas faciles » et des effectifs de classe chargés. Le MS intervient avec toutes les classes à raison de deux tiers du temps au cycle 2, y compris en Grande Section à l'école maternelle d'à côté. Il n'y a quasiment aucun temps de co-intervention dans les classes. L'organisation consiste en des décroisonnements par niveau de classe. Les élèves sont répartis en groupes homogènes de besoin en fonction de leur

⁶ IEN : Inspecteur de l'Education Nationale, premier responsable hiérarchique des enseignants dans les écoles de sa circonscription.

degré de compétence dans les domaines de la production d'écrits et des mathématiques et, pour le cycle 2, de la lecture.

On retrouve le mode relationnel de la « grande famille ». Les enseignants expriment une « paix sociale » recouvrée et du plaisir à enseigner au plus près des élèves dans des petits groupes. Tous coopèrent mais parlent néanmoins de la complexité de l'organisation, du « *côté usine à faire tourner* » qui nécessite plus de temps de concertation et de préparation et oblige à « *être en phase pédagogiquement* ». Ils livrent une frustration à passer plus de temps sur la pratique sans avoir de temps pour « *prendre du recul* » sur ce qu'ils mettent en place. Pour autant, la réflexion collective évolue, les enseignants les plus anciens notent des « *ruptures avec certaines pratiques ou approches antérieures* » où « *l'école c'est pas une collection de classes juxtaposées* », l'adhésion des élèves au projet de travail en petits groupes est interrogée, de même que les supports communs pour les élèves. Les enseignants reconnaissent unanimement le MS comme « *le ciment d'un système* ». Le directeur déplore une certaine pression, voire une ingérence de l'équipe de circonscription dans le besoin de regarder le fonctionnement du dispositif confirmant un habitus de défense de l'école vis-à-vis de l'extérieur.

Du passage d'un dispositif à un autre sans changer à l'école de la Cité

L'action du MS est centrée exclusivement sur le cycle 2, prioritairement sur le niveau CP. Les modalités d'intervention de l'ancien dispositif « CP renforcé » ont été reproduites dans le nouveau. Le MS opère dans l'étude des sons, le code et la compréhension en lecture et la production d'écrits et, au CE1, en mathématiques. Deux tiers du temps sont organisés en dédoublement de classe (classe divisée en 2 demi-groupes) ou en ateliers décloisonnés (3 enseignants pour 2 classes). Le MS peut ainsi reproduire les mêmes activités dans les classes de même niveau, sur plusieurs semaines. Il travaille en co-intervention un tiers de temps dans une modalité d'assistance à l'enseignant de la classe.

Le dispositif ne concerne pas les enseignants du cycle 3. Ceux-ci restent étrangers à ce qui s'y joue, ce qui renforce la culture de balkanisation de l'école. Les propos des enseignants de cycle 2 révèlent que ceux-ci sont dans un rapport de protection du MS, ils le ménagent pour éviter que celui-ci ne perde pied. On assiste à un travail collaboratif particulier puisque c'est la complicité entre les maîtres faite d'empathie pour le maintien du MS qui compte plutôt que l'innovation des pratiques pédagogiques ou la cohérence des actions au sein du cycle ou entre les classes de même niveau. Aucune réunion de concertation n'est organisée pour réguler le dispositif. L'action du directeur n'est pas apparente. Il laisse faire les enseignants qui agissent en complète liberté pédagogique. Certains enseignants disent ainsi qu'ils n'ont « *pas réussi à penser les interventions sur le cycle* ». Paradoxalement, ils en rejettent la faute sur l'IEN qui « *n'a jamais donné de pistes, n'a pas accompagné* » et lui reprochent son analyse négative. Le MS se sentant tenu par l'IEN pour « *incompétente* » quitte le poste.

Discussion

La collégialité contrainte imposée par la mise en place du dispositif provoque des réactions diverses au niveau du travail collaboratif qui tiennent de la culture d'établissement de ces quatre écoles. L'analyse comparée de ces réactions fait apparaître des registres de collaboration qui, se combinant, donnent naissance à des manifestations diverses de coopération entre les enseignants.

Deux registres de collaboration

Un premier registre de collaboration porte sur le sens, les finalités et les valeurs accordés au dispositif par les enseignants de l'école. La capacité collective des enseignants à construire un

projet collectif c'est-à-dire à développer un sens commun, une adhésion partagée aux valeurs du dispositif définit deux types de collaboration.

Un premier type est appelé *collaboration convergente* parce qu'elle concourt à la poursuite et à l'atteinte des finalités ou des objectifs définis dans le dispositif. Elle se concrétise par une organisation des temps formels de concertation au sein de l'école avec l'installation « *de vraies instances de débats, à savoir des espaces de parole, d'échanges, de mise en commun de projets, des espaces où les débats peuvent même être conflictuels* » (Barrère, 2011, p. 13). Ces temps réguliers de constats et de discussion sur les orientations à prendre font partie de la vie des deux écoles des Champs et du Boulevard. Le rôle du directeur, même si celui-ci n'a pas le statut de chef d'établissement⁷, se révèle ici primordial. Par « *une gestion inspirée* » (Létor, 2010b) il développe une dynamique collective usant d'une communication à la fois relationnelle pour un engagement volontaire des enseignants et fonctionnelle pour la circulation des informations sur le fonctionnement du dispositif dans l'école.

A l'opposé, *une collaboration divergente* au dispositif se présente lorsque les finalités que les professionnels poursuivent ne correspondent pas à celles de l'organisation (Létor, 2010a citant Alber, 2009). Les enseignants considèrent leur travail sur la base de conceptions qui ne servent pas ou partiellement les objectifs définis dans le dispositif. Ainsi à l'école des Bois l'action du MS est ressentie davantage par les enseignants comme une collaboration forcée et comme un obstacle à la mise en place de leurs propres projets. On le voit aussi à l'école de la Cité où aucun nouveau projet collectif n'apparaît. Les directeurs/rices ne montrent pas un véritable leadership. Les temps de concertation pour réguler le dispositif ne sont pas organisés, on en reste à une communication davantage relationnelle tentant de ménager chacun.

Un second registre de collaboration concerne l'organisation pédagogique du dispositif. Les choix des équipes enseignantes d'intervention du MS auprès des élèves prennent deux directions différentes.

Un premier choix s'oriente vers une *collaboration par co-intervention* ou co-action correspondant à une élaboration et une mise en œuvre conjointes des situations d'apprentissage. Les deux enseignants, le maître de la classe et le MS, opèrent ensemble sous le regard l'un de l'autre et partagent l'espace classe.

La *collaboration par répartition* ou distribution définit une direction inverse. Elle est significative d'un travail élaboré conjointement et réalisé de manière disjointe. Les enseignants se répartissent les élèves dans des groupes plus petits et opèrent dans des espaces séparés. Dans cette partition des élèves, et bien souvent dans une externalisation de la classe d'un des maîtres, chacun des enseignants (sauve)garde sa liberté pédagogique et le pouvoir de décider seul en situation d'enseignement. Cette collaboration apparaît moins exigeante que la première, elle correspond davantage à celle comprise par Portelance (2014).

Quatre manifestations de coopération

La combinaison des deux registres de collaboration s'opérationnalise dans quatre manifestations de coopération.

Une première manifestation définit une *coopération intégrée*. Elle correspond à une collaboration convergente au dispositif privilégiant la co-intervention. Cette coopération intégrée s'est fortement développée à l'école des Champs à travers les nombreuses séances de co-intervention et les temps communs pour mieux penser la cohérence d'école. C'est la coopération la plus accomplie telle que la conçoivent Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud et

⁷Le/la directeur/trice d'école est un enseignant bénéficiant d'une décharge partielle d'enseignement dans les écoles de moins de 13 classes maternelles ou 14 classes primaires.

Tardif (2007).

La seconde caractérise une *coopération juxtaposée* relevant d'une collaboration convergente au dispositif par répartition des tâches. Les enseignants préparent ensemble les séquences d'apprentissage et réalisent en même temps le travail sous forme d'ateliers parallèles ou tournants en dédoublant les classes ou en divisant les élèves en groupes de besoins. Cette coopération juxtaposée est visible à l'école du Boulevard où les enseignants expriment un plaisir retrouvé à travailler avec les élèves en groupes restreints.

Une troisième manifestation que l'on nomme *coopération affinitaire* provient d'une collaboration divergente au dispositif par co-intervention ou co-action. Il s'agit là d'une coopération qui opère au travers de la complicité et de l'entente entre deux ou trois enseignants ou parce qu'elle facilite, par mutualisation d'outils, de savoir-faire ou de moyens, la mise en œuvre de divers projets pédagogiques à deux classes ou plus. Cette collaboration affinitaire est souvent ponctuelle. Elle se manifeste à l'école des Bois, où trois personnalités qui s'entendent bien montent ensemble un projet de classe de découverte, en marge du dispositif et en écartant le MS.

Une quatrième manifestation relève d'une *coopération de préservation identitaire*. Elle se caractérise par une collaboration divergente au dispositif par répartition ou distribution du travail. C'est le *statu quo* qui organise cette coopération. Les enseignants s'entendent pour agir, malgré le dispositif, sans changement dans leurs habitudes pédagogiques. Le MS est alors davantage « utilisé » comme une aide matérielle pour la pacification de l'espace scolaire ou comme moyen de réduction du nombre d'élèves dans la classe. A l'école de la Cité, c'est par soutien professionnel au MS, dans un partage des difficultés du métier que se (main)tient cette coopération.

Le tableau ci-dessous récapitule ces registres de collaboration et manifestations de coopération :

		Registre organisationnel pédagogique	
		Collaboration par co-intervention ou co-action	Collaboration par répartition ou distribution
Registre du sens du projet collectif	Collaboration convergente au dispositif	Coopération intégrée <i>Co-intervention</i>	Coopération juxtaposée <i>Ateliers/dédouplements/ groupes de besoins</i>
	Collaboration divergente au dispositif	Coopération affinitaire <i>Projets divers</i>	Coopération de préservation identitaire <i>Statu quo</i>

Conclusion

Cette étude sur la mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classes » dans quatre écoles françaises met en évidence qu'une dynamique collective de travail est finalement plus un phénomène « écologique », c'est-à-dire l'élaboration d'une réponse en rapport à un contexte d'établissement, que la stricte application d'une prescription.

La collégialité contrainte imposée par le dispositif charge les enseignants de la responsabilité de l'amélioration des résultats des élèves et de l'innovation des pratiques pédagogiques. Pour autant, les enseignants n'agissent pas indépendamment les uns des autres mais dans un contexte d'école déjà porteur d'une culture d'établissement.

Entre commande institutionnelle et culture d'école, les enseignants se trouvent au cœur de tensions entre un modèle de collaboration tourné vers l'efficacité qui leur est extrinsèque et celui d'un travail collectif tourné vers le métier, intrinsèque à leurs préoccupations. Le sens du projet collectif et l'organisation pédagogique constituent ainsi deux registres qui fondent des

types de collaboration. Ces collaborations se concrétisent dans les écoles dans des coopérations qui se manifestent de manière plurielle : intégrée ou juxtaposée ou affinitaire ou encore de préservation identitaire.

De ces manifestations diverses de coopération, il ressort qu'il y a lieu de « *penser le travail en équipe non seulement dans la visée des objectifs de projets ou de dispositifs mais également dans le souci d'améliorer "l'économie du quotidien" des enseignants* » (Barrère, 2011, p.12).

Bibliographie

Barrère, A. (2011). Entre collégialité « contrainte » et pratiques « affinitaires », *Animation & Education*, n°225, 12-13.

Gather-Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au delà du culte de l'individualisme ? *Revue française de pédagogie*, n° 109, 19-39.

Hargreaves, A. & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching, *Teaching & Teacher Education*, Vol 6, n° 3, 227-211.

Létor, C. (2010a). Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelle, organisationnelles et professionnelles, *Travail & formation en éducation*, n°7 <http://tfe.revues.org/1458>

Létor, C. (2010b). *Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires*. Bruxelles : de Boeck.

Marcel, J.F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (Ed.), (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer - De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : de Boeck.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Portelance, L., Martineau, S. & Caron, J. (2014). L'injonction de la collaboration interprofessionnelle chez les formateurs du stagiaire en enseignement : entre adhésions et résistances. In T. Pérez-Roux & A. Balleux (Ed.), *Mutations dans l'enseignement et la formation : Brouillages identitaires et stratégies d'acteurs* (pp.209-227). Paris : L'Harmattan.